

Reseña

Rojas, Ileana (2005). *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989)*, Barcelona: Pomares, 303 pp.

EL CAMPO DE LA PEDAGOGÍA EN MÉXICO

Un análisis conceptual

TERESA YURÉN

El libro que se reseña es la exposición de un buen producto de investigación que muestra los avatares conceptuales de la transición de la pedagogía normalista a la universitaria en México. Mi comentario está centrado en un aspecto que me parece relevante en este trabajo: el modo de construcción del conocimiento —o epistémico— que se siguió y la metodología trabajada.

La obra de Rojas nos revela un acucioso y riguroso trabajo de investigación cuyo mérito es, desde luego atribuible a la autora, pero también es reflejo y resultado de la experiencia acumulada y de las aportaciones epistemológicas y metodológicas de un grupo de académicas y académicos que se aglutinó en torno a las propuestas del análisis político del discurso y que ahora transita por rutas diversas y originales, cuyo resultado son trabajos como el que aquí comento. De los diversos caminos abiertos por esos investigadores (Rosa Nidia Buenfil, Alicia de Alba, Marcela Gómez, entre otros), el que ha ido trazando Josefina Granja bajo el rubro de “análisis conceptual del discurso” ha sido sumamente fructífero. Una muestra de ello es el trabajo de Ileana Rojas que se materializa en este libro.

Desde mi punto de vista, por tratarse de un análisis, el trabajo realizado se opone a una forma de proceder holística donde lo que se busca es comprender una totalidad compleja que se deja prácticamente intacta. El modo de proceder analítico, por el contrario, en lugar de dejar intacta la totalidad, marcha por la vía de las distinciones y las abstracciones que

Teresa Yurén es docente-investigadora del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Morelos. Av. Universidad 1001, edificios 28 y 29, col. Chamilpa, Cuernavaca, Morelos. CE yurent@intermor.net.mx

rompen esa totalidad y separan elementos, partes, factores. Esa operación obliga al investigador a una ulterior reconstrucción que no es una imagen fiel de la realidad estudiada sino un conjunto de relaciones estructuradas que hace inteligible esa realidad y pone al descubierto elementos y articulaciones que, probablemente, permanecerían ocultos si se procediera de otra manera.

Lo que tenemos entonces en esta obra es la exposición de una reconstrucción analítica que no puede ser expresada a la manera de una narración, ni de una historia de las ideas que sigue el hilo de la continuidad, sino un trabajo que muestra, por la vía de las distinciones y las articulaciones realizadas, las dinámicas de cambio y permanencia de las formaciones conceptuales que van configurando lo que hoy conocemos en México como campo de la pedagogía.

Otro aspecto que parece destacable en el modo epistémico que se siguió es el hecho de que, lejos de tratar de confirmar o mejor –como diría Popper– de falsar una teoría, sigue la vía del descubrimiento. Desde esta perspectiva, la teoría no se utilizó a la manera de un marco, sino de una caja de herramientas.

Ileana Rojas aclara que aquello sobre lo que trabaja es la producción discursiva (que debemos entender como los productos materializados en obras teóricas, planes de estudio y otros documentos). Inicialmente distingue, en el periodo que va de 1934 a 1989, cuatro cortes temporales. Aunque la autora señala que éstos se utilizan como guías o puntos de referencia para distinguir momentos de producción discursiva parece, más bien, que fueron establecidos una vez que se reconocieron las primeras diferencias en dicha producción.

Algunos elementos que le permitieron a Rojas hacer diferenciaciones significativas fueron las tradiciones académico-disciplinares que dejaron su huella en la producción pero, sobre todo, fueron las temáticas y las formas de problematización las que resultaron decisivas para marcar los límites temporales.

Ileana Rojas parece haberse percatado de que el hacer estas diferenciaciones sin considerar a los agentes, a las instituciones y a las políticas públicas deforma el objeto de estudio y dejaría ocultas muchas cosas. Por ello, vio necesario poner en relación las tradiciones y las temáticas con los estilos y modos de trabajar la teoría, con las condiciones sociohistóricas e institucionales en las que todo esto ocurre y, finalmente, con las resig-

nificaciones que se van produciendo por efecto de todo ello en el campo disciplinar. De hecho, la decisión de abarcar el periodo de 1934 a 1989, en el que quedan contenidos los otros cortes, parece haber obedecido a una operación de este tipo. Ésta consistió en determinar como principio del corte el año en el que la formación de docentes para secundaria quedó a cargo de la Secretaría de Educación Pública separando, desde entonces, la educación normal de las aulas universitarias. Entre paréntesis podría suponerse que esto se modificó cuando se creó la Universidad Pedagógica Nacional, en 1979, pero el trabajo de Ileana y el de otros autores dan cuenta de que esa tensión entre la pedagogía de corte normalista y la universitaria es, hasta la fecha, una tensión no resuelta. El periodo estudiado se cierra en 1989. Ese año se determinó como límite porque para ese entonces —dice la autora— el desarrollo de la pedagogía como disciplina académica y su vinculación con espacios específicos de formación y producción discursiva mostraron una perspectiva diferente del campo, su objeto y sus límites.

Los periodos que Rojas trabajó con detalle en esta obra fueron tres: de los años cuarenta a los sesenta, la primera mitad de los setenta y la segunda de esa década hasta fines de los ochenta. Los criterios de distinción fueron las diversas formas de enseñanza y aprendizaje, de docencia y administración y de intervención pedagógica que encontró en ellos.

Según la autora, la idea de “transición” atraviesa el ejercicio de análisis. Su hipótesis nos permite ver que la transición en el campo pedagógico (que va desde la pedagogía normalista a la universitaria) se vincula no sólo con las políticas educativas y las entidades institucionales existentes, sino también con los procesos de cambio a nivel conceptual. Lo que la investigadora valora, con toda razón, como una de sus principales aportaciones es ofrecer una forma de rastrear los cambios en las estructuras semánticas y sus referentes específicos.

Ese rastreo no podría haberse dado sin la construcción de un *corpus* de datos que fue resultado de un acucioso trabajo de recopilación, selección y sistematización de la información recabada en tesis (1029 tesis con respecto de las cuales se hizo un tratamiento estadístico), planes de estudio (2), temarios (1), 10 testimonios de docentes e investigadores y, desde luego, de las obras producidas en el periodo, de las cuales seleccionó 34 que se revelaron como de referencia obligada en los planes y programas, en las tesis y en los manuales del periodo. Ficheros, bases de datos, cuadros com-

parativos y ensayos fueron la materia con la que se fue construyendo la obra negra de lo que sería la arquitectura del trabajo.

Un primer rastreo, que se hizo a partir del análisis de los títulos y desarrollos capitulares de las fuentes, dio por resultado lo que la autora denominó “panorama conceptual por niveles de tratamiento y cortes temporales”. Éste le permitió identificar los conceptos de mayor inclusividad, los articuladores, los de menor inclusividad y lo que llamó conceptos derivados. Además, pudo percatarse de los movimientos de los conceptos: falta de continuidad, ramificaciones, permanencia o irrupción de nuevos conceptos.

A partir de ese primer rastreo, la autora se dedicó al plano de las formaciones conceptuales, que quedaron delimitadas por las problematizaciones y representaciones sobre los procesos educativos que tomaron forma en ciertos conceptos y cuya fuerza gravitacional en el campo de las ideas les permitió prevalecer durante un tiempo determinado. Se percató, también, de que en los procesos de construcción de los conceptos se traban las dimensiones social, histórica y epistémica. A eso se debe que la autora llame “entramados” a los cruces e interjuegos que se dan entre las redes de relaciones entre los participantes en la construcción (que corresponden a la dimensión social), las lógicas de construcción de conceptos y sentidos (correspondientes a la dimensión epistémica) y los procesos de producción y divulgación (que corresponden a la dimensión histórica o, en lo que yo interpreto en términos de Foucault, como la dimensión de la economía del discurso pues alude a las condiciones de producción, distribución y consumo del discurso).

Las formaciones conceptuales se detectan a partir de procesos de producción de nociones y significados –que quedan inscritos en los discursos– y éstos corresponden a temporalidades distintas. Por ello, a la autora le fue posible trazar las trayectorias de los conceptos a partir del rastreo de los mismos en el discurso. Desde luego, considerando que el análisis conceptual se inspira en las obras de Foucault y Derrida, es de esperarse que el trazo de esas trayectorias no haya sido logrado a la manera de una línea ascendente, lineal y continua sino, más bien, a la de líneas que se imbrican, se cruzan, se cortan, avanzan, retroceden o se desdibujan.

Siguiendo a Foucault, Rojas se dedicó a buscar regularidades discursivas enfocando las prácticas sociales y las relaciones de poder. De acuerdo con Derrida, se orientó a desmontar las lógicas con que se estructuró la producción discursiva del periodo. En el análisis de esta última, analizó la

emergencia de los conceptos, lo que la llevó a identificar la proliferación de sucesos que dan lugar a su surgimiento; se preguntó también por su desplazamiento (o reacomodo en el tiempo) y examinó cuándo se sedimentó el concepto. La emergencia, el desplazamiento y la sedimentación hicieron inteligible la configuración de los significados. Dicha configuración se completó con la ubicación de distinciones clave, entre otras: enseñanza/aprendizaje, teoría/práctica, contenido/método.

Para el análisis, la autora determinó dos planos de análisis: el aula y la institución. Para cada uno, estableció la línea de problematización, los soportes y las trayectorias conceptuales. A la configuración de los significados también contribuyó la delimitación de planos de desmontaje.

El trabajo realizado permitió a Ileana Rojas mostrar cuáles fueron las condiciones que hicieron posible el predominio de la pedagogía normalista en las décadas de los cincuenta y sesenta y cuáles las que permitieron la transición a la pedagogía universitaria (de los setenta en adelante). Muestra, también, cómo predominó la psicología como soporte teórico y metodológico a lo largo de todas las décadas estudiadas, mientras que la filosofía y la historia fueron perdiendo fuerza a partir de los setenta dando paso a la didáctica como disciplina central y a la irrupción de conceptos y tematizaciones provenientes de otras disciplinas (como la economía, la política, la sociología y la administración a partir de los setenta).

El análisis reveló que los conceptos de didáctica, currículum, evaluación, organización e instituciones fueron centrales en la configuración del campo de la pedagogía. Asimismo, el trabajo realizado puso de manifiesto la manera en la que se deslindan tematizaciones que, en algún momento, llegaron a estar estrechamente vinculadas (como la didáctica y el currículum) y mostró cómo es que variaciones en el equilibrio de los conceptos influyen en la recomposición disciplinar del campo. Así, por ejemplo, el peso de la enseñanza sobre el aprendizaje contribuye al predominio de la didáctica mientras que el mayor peso del aprendizaje sobre la enseñanza eleva la importancia de la psicología.

Así, los entramados discursivos y las trayectorias conceptuales que nos presenta Ileana Rojas permiten al lector percatarse de que si bien la pedagogía sigue siendo eso en la medida en que su objeto genérico es la educación, ni el concepto que se tiene de esta última ni los que en su interior se articulan permanecen en el tiempo. Sus condiciones de existencia varían y, por ende, su construcción como campo también. Cabe preguntarnos, en-

tonces, cuáles son al 2006, qué tenemos ante nuestros ojos, los conceptos que irrumpen y de qué manera van ocurriendo desplazamientos que dan lugar a nuevas configuraciones. “Intervención”, “dispositivo”, “virtualidad” “acompañamiento”, “aprendizaje colaborativo”, “aprendizaje en línea”, “comunidades de aprendizaje”, “autoformación” son, al menos, algunos conceptos que anuncian la modificación del campo y que desafían al investigador a determinar nuevos cortes temporales, a ubicar nuevas distinciones clave, a trazar nuevas trayectorias y a reconstruir nuevos entramados.

El potencial del análisis conceptual como línea metódica a seguir queda confirmado con esta obra. También la perspectiva reconstructiva se ve reforzada como un modo epistémico que, sin renunciar a la pretensión de cientificidad, descubre por nuevos derroteros aquello que quedaría oculto con otras formas de leer la realidad educativa. La obra de Ileana Rojas es, en este sentido, una invitación para realizar futuras investigaciones mirando de otra manera el pasado y el presente de la pedagogía.